

Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind?: eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten

Luo, Xun; Kück, Sebastian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Luo, X., & Kück, S. (2011). Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind?: eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 10(15), 37-62. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-455409>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Inhalt

I Jahrgang 10 | Ausgabe 15 | www.interculture-journal.com

Vorwort

Klaus P. Hansen

*Interkulturelle Tragik:
Jürgen Klinsmann über Amerika*

Alexandra Dehmel/
Yi Li/ Peter F. E. Sloane

*Intercultural competence development
in higher education
study abroad programs:
A good practice example*

Xun Luo/ Sebastian Kück

*Gibt es Lernstile,
die kulturspezifisch sind?
Eine interkulturelle Annäherung
an das Lernstilkonzept anhand einer
vergleichenden Untersuchung am
Beispiel deutsch-chinesischer Studenten*

Nurcan Akbulut

*Chancengleichheit -
ein (ir)realistischer Anspruch?*

[Preface]

*[Tragic Stereotypes:
Jürgen Klinsmann on America]*

*[Entwicklung interkultureller
Kompetenz in universitären
Auslandsstudienprogrammen:
Ein Good-Practice-Beispiel]*

*[Are there culture-specific
learning styles?
An intercultural approach to the learning
style concept based on a
comparative study of
German and Chinese students]*

*[Equal opportunity - A/an
(ir)realistic claim?]*

**Aktuelle Anwendungsfälle
Interkultureller Kommunikation**

**Current applications
of intercultural communication**

Herausgeber:
Jürgen Bolten
Stefanie Rathje

2011

unterstützt von: / supported by:

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

inter
culture
journal

Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten

[Are there culture-specific learning styles? An intercultural approach to the learning style concept based on a comparative study of German and Chinese students]

Xun Luo, M.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Universität Jena, FG Interkulturelle Wirtschaftskommunikation

Sebastian Kück

Universität Jena, FG Interkulturelle Wirtschaftskommunikation

Abstract [English]

Due to the focus on the individual differences of the learning behavior, the concept of learning styles has not only been used within conventional educational fields. It has also been applied in the intercultural learning settings. However, most of the established approaches, which are shaped by their psychological views, are developed in a culture-free paradigm. That is the reason why cultural specificity is insufficiently considered as an influencing factor concerning the learning behavior. Therefore, the implementation of classical approaches of learning styles within the intercultural context is stretched to its limits. Thus, this study aims to address the question to what extent learning styles could be conceptualized based on the cultural specificity. By examining a German and Chinese study group, it is discussed in what way their learning behavior differs from each other and if it can be conceptualized in a culture-specific way.

Keywords: learning styles, cultural specificity, German and Chinese students

Abstract [Deutsch]

Wegen seiner Beschäftigung mit den individuellen Unterschieden des Lernverhaltens findet das Lernstilkonzept in der vergangenen Zeit nicht nur in den herkömmlichen pädagogischen Bereichen, sondern zunehmend auch im interkulturellen Lehr-Lern-Kontext Anwendungen. Allerdings sind die meisten etablierten Ansätze, wohl geprägt durch ihre psychologische Herkunft, in einem kulturfreien Paradigma entwickelt worden, in dem Kulturspezifität als Einflussfaktor des Lernverhaltens selten in Frage kommt. Damit ist die Anwendung klassischer Lernstilansätze im interkulturellen Kontext an ihre Grenze gestoßen. In Anknüpfung an diese Diskussion geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, inwiefern Lernstile aufgrund der Kulturspezifität zu beschreiben sind. Am Beispiel einer deutschen und einer chinesischen Studentengruppe wird in dieser Arbeit diskutiert, inwiefern sich ihr Lernverhalten voneinander unterscheidet und inwiefern ihr Lernverhalten jeweils kulturspezifisch zu charakterisieren ist.

Stichworte: Lernstile, Kulturspezifität, deutsch-chinesische Studenten

1. Einleitung

Als eines der wichtigsten Konstrukte, die Unterschiede individuellen Lernverhaltens beschreiben, ist Lernstil, sowohl in der

theoretischen Diskussion als auch in der praktischen Anwendung, in den letzten vier Jahrzehnten vielfältigen Entwicklungen ausgesetzt gewesen, so dass ein breites Spektrum an Ansätzen, Modellen und Instrumenten vorliegt, die keineswegs ein einheitliches Bild vermitteln können (Sternberg / Grigorenko 2001, Coffield et al. 2004). Trotzdem beschränken sich die Diskussionen, wohl geprägt von den angelsächsischen Forschungstraditionen – unter anderem in der kognitiven Psychologie – häufig auf die Suche nach universalen und kulturunabhängigen Aspekten der Kognition (Bender / Beller 2011:1).

Durch diese Prägung werden Lernstile häufig anhand der kognitiven Fähigkeiten (Messick 1984, Riding 2001), Persönlichkeitsmerkmale (Myers / McCaully 1998) der Individuen bzw. ihrer Zuneigung zu bestimmten Lernstrategien (Marton / Säljö 1976, Pask 1976, Entwistle / McCune 2004) erfasst. Ziel dabei ist, die individuellen Unterschiede des Lernverhaltens nicht als die der persönlichen Kompetenzen, sondern als die der Art und Weise, welche Individuen bei Lernprozessen aufweisen, anzuerkennen und durch didaktische Anpassung an die Lernstile den individuellen Lernerfolg zu fördern (Coffield et al. 2004).

Mit der zunehmenden Internationalisierung des Lernkontextes, insbesondere der Bildungsinstitutionen, in denen zunehmend interkulturelle Begegnungen stattfinden, sind Diskussionen über die kulturelle Prägung von Lernstilen in den vergangenen Jahren ins Blickfeld gerückt (Watkins / Biggs 1996, Barmeyer 2000, Naraghi Zadeh 2004, Joy / Kolb 2009). Das zentrale Interesse besteht darin, zu ermitteln, inwiefern Kultur bzw. kulturelle Hintergründe Einfluss auf die Lernstile einzelner Lerner nehmen. Dies regt weitergehend zum Nachdenken an, ob es Lernstile gibt, die – statt individueller Lernunterschiede – kulturspezifische Unterschiede des Lernverhaltens von Gruppen mit demselben kulturellen Hintergrund beschreiben.

Trotz der Grundüberlegung bei einigen Lernstilkonzepten, dass die vorangehenden Lernerfahrungen (Biggs 1985, 2001, Kolb 1984), der Lernkontext (Dunn 1990, 2003) bzw. die didaktische Sozialisation (Haller 1997) den Lernstilen von Individuen zugrunde liegen, liegt bisher noch wenige Literatur vor, die Lernstile eher aufgrund ihrer Kulturspezifität – wie es hier angestrebt wird – beschreibt und unterscheidet, auch wenn man sich gern davon überzeugen ließe. In diesem Zusammenhang versteht sich die vorliegende Arbeit als einen solchen Versuch, der durch einen Vergleich des Lernverhaltens bzw. -verständnisses zwischen einer deutschen und einer chinesischen Studentengruppe ihre Lernstile empirisch erschließen möchte. Dies ist verbunden mit folgenden zentralen Fra-

gen wie auch mit gewissem explorativen und experimentellen Charakter:

1. Wie fassen deutsche und chinesische Studenten das Lernen auf?
2. Wie sieht das Lernverhalten deutscher und chinesischer Studenten jeweils aus?
3. Inwiefern unterscheidet sich ihr Lernverhalten?
4. Inwiefern ist ihr Lernverhalten jeweils kulturspezifisch zu charakterisieren?

Diesem Erkenntnisinteresse zufolge wurde im Rahmen des Seminars zum Thema „Lernstile im interkulturellen Lernen am Beispiel Deutschland und China“ am Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena ein Projekt ins Leben gerufen. Um dieser interkulturellen Fragestellung gerecht zu werden, setzt sich die Projektgruppe¹ entsprechend aus deutschen und chinesischen Studenten zusammen, in denen sowohl Perspektive des Forschers als auch der Erforschten integriert sind.

2. Methodisches Vorgehen

Da einerseits Lernen als Metakompetenz verstanden werden kann, deren Erkenntnis ein höheres Maß an Reflexivität der Handlungssubjekte voraussetzt, andererseits diese explorative Studie auf die Erschließung möglichst breitgestreuter und relevanter Information über das Lernverhalten deutscher und chinesischer Studenten ausgerichtet ist, wendet sich diese Arbeit den qualitativen Forschungsmethoden zu, die sich prinzipiell durch ihre Offenheit, Reflexivität und kommunikativen Charakter auszeichnen (Lamnek 2010:10).

Über die Beschreibung des Lernverhaltens hinaus spielt die gegenseitige Wahrnehmung des Lernverhaltens beider Gruppen für unseren Forschungszweck auch eine wichtige Rolle, vor allem hinsichtlich dessen, wie sie in unterschiedlichen Kontexten miteinander kommunizieren oder interkulturelle Zusammenarbeit gestalten, da ihre Lernstile häufig nicht von sich selbst, sondern von dem Gegenüber konstruiert werden. Um das kollektive Bild zu erfassen, stützt sich die Erhebungsmethode dieser Studie demnach auf das episodische Interview (Flick 1995, Lamnek 2010:331), dem ein Leitfaden zugrunde liegen soll. Nach Flick verbindet das episodische Interview die Vorteile des narrativen mit denen der leitfadenorientierten Interviews, indem nicht nur das narrativ-episodische Wissen vermittelt, sondern auch reflexives Wissen erfasst wird (Lamnek 2010:331). Erreicht wird damit die Chance des Vergleichs, denn bei den Fragestellungen, in denen diese Inter-

viewform vornehmlich verwendet wird, geht es um gruppenspezifische Unterschiedlichkeiten in Bezug auf Erfahrungswissen (Flick 1995, Lamnek 2010:332). Um die Darstellung des Erfahrungswissens zu erleichtern, werden die Interviews je nach der Zielgruppe nur in der Muttersprache durchgeführt. Auf dieser Basis erfolgt weitergehend die Auswertung des Materials aufgrund einer Kombination von der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) und dem thematischen Kodieren (Flick 2010). Dieses Verfahren wird von einer Peergruppe von Muttersprachlern jeweils in Deutsch und Chinesisch durchgeführt und zugunsten des Gruppenvergleichs schließlich in Deutsch präsentiert.

2.1 Zielgruppenbestimmung

Nach einer Voruntersuchung, die zur Verbesserung des Interviewleitfadens durchgeführt wurde, wurden jeweils 15 deutsche und chinesische Studenten an der Universität Jena in der Hauptuntersuchung interviewt. Die Auswahl der Probanden erfolgte unter Berücksichtigung von Aspekten wie Geschlecht, Alter, Studienfach und Abschluss, die – wie es in vielen Studien der Lernstilsforschung der Fall war – als demographische Variablen häufig Lernverhalten wie auch Lernverständnis beeinflussen. Darüber hinaus wurden Auswahlkriterien wie Herkunft und Auslandserfahrung (über 3 Monate) einbezogen, um einerseits die maximale Variation als Repräsentativitätsprinzip zu ermöglichen und andererseits eventuell Befunde für eine mögliche Änderung des Lernverhaltens über Kulturen – insbesondere in der chinesischen Gruppe – zu erkunden. Allen diesen Kriterien zufolge setzt sich die Zielgruppe wie folgt zusammen:

	Geschlecht	Alter	Studienfach	Abschluss	Herkunft	Auslandserfahrung
1	männlich	26	DaF	B.A.	Hessen	10 Monate (China), 4 Monate (Italien)
2	männlich	23	Soziologie	B.A.	Berlin	Keine
3	männlich	23	Chemie, Philosophie	B.A. (Lehramt)	Niedersachsen	Keine
4	männlich	23	VWL	B.A.	Mecklenburg-Vorpommern	1 Jahr (Westafrika)
5	männlich	27	Geschichte	B.A.	Mecklenburg-Vorpommern	Keine
6	weiblich	22	Ernährungswiss.	Diplom	Sachsen	Keine
7	weiblich	21	Politikwiss.	B.A.	Saarland	Keine
8	weiblich	19	Hispanistik	B.A.	Saarland	Keine
9	weiblich	19	Anglistik	B.A.	Thüringen	3 Monate (Frankreich)
10	männlich	23	Mineralogie	Diplom	Berlin	Keine
11	weiblich	24	Erziehungswiss.	B.A.	Berlin	3 Monate (Israel)
12	weiblich	23	Politikwiss.	B.A.	Bayern	Keine
13	weiblich	20	DaF	B.A.	Thüringen	Keine
14	männlich	25	Politikwiss.	B.A.	Baden-Württemberg	1,5 Jahre (China), 2 Jahre (Thailand)
15	männlich	24	Erziehungswiss.	B.A.	Sachsen	Keine

Abb. 1: Übersicht deutscher Probanden. Quelle: Eigene Darstellung.

	Geschlecht	Alter	Studienfach	Abschluss	Herkunft	Auslandserfahrung (In Deutschland)
1	männlich	23	Mechatronik	B.A.	Shanghai	8 Monate
2	männlich	24	DaF	M.A.	Shanghai	1,5 Jahre
3	männlich	27	Finanz Management	B.A.	Shanxi	2,5 Jahre
4	männlich	23	Jura	M.A.	Shanghai	8 Monate
5	männlich	26	Psychologie	Diplom	Guangdong	4,5 Jahre
6	männlich	25	Maschinenbau	M.A.	Zhejiang	3 Jahre
7	männlich	23	Optik	Int. Master	Hebei	1 Jahr
8	männlich	28	Elektrotechnik	Diplom	Henan	8 Jahre
9	männlich	26	BWL	B.A.	Shanxi	8 Jahre
10	weiblich	24	Jura	M.A.	Beijing	1 Jahr
11	weiblich	22	Jura	Staatsexamen	Tianjin	2 Jahre
12	weiblich	24	Physik	B.A.	Guangdong	3 Jahre
13	weiblich	24	DaF	B.A.	Henan	3 Jahre
14	weiblich	22	DaF	B.A.	Liaoning	3 Jahre
15	weiblich	24	Jura	M.A.	Shanxi	8 Monate

Abb. 2: Übersicht chinesischer Probanden. Quelle: Eigene Darstellung.

Anzumerken ist, dass der Anteil der weiblichen Probanden (7 von 15) in der deutschen Gruppe bei ca. 46,7% liegt, ein wenig höher als der in der chinesischen Gruppe (40%). Hinsichtlich des Alters sind die chinesischen Befragten im Durchschnitt 1,5 Jahre älter (24,3 zu 22,8). Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie mindestens 1-2 Jahre in Deutschland, wenn nicht schon vorher im Heimatland Deutsch gelernt und studiert haben, noch Sprachkurse besuchen müssen, um überhaupt in Deutschland studieren zu dürfen. Nicht zuletzt spiegelt das Studienfach beider Gruppen ein breites Spektrum wider, auch wenn naturwissenschaftliche Fächer in der deutschen Gruppe weniger vertreten sind. Beide Gruppen zeichnen sich durch eine Vielfalt an Abschlüssen und Herkunft aus. Trotz der unterschiedlichen Auslandserfahrung bei den deutschen Probanden, die ihr Lernverhalten nicht unbedingt spürbar geprägt hat, sollten die längeren Aufenthalte chinesischer Studenten in Deutschland doch schon diese Ausprägung nachweisen können (vgl. Abb. 12, Abb. 15).

2.2 Datenerhebung

In Anlehnung an das episodische Interview wird ein Interviewleitfaden für die Datenerhebung entwickelt, der sich auf folgende sechs Themenbereiche konzentriert: Lernverständnis, Lernmotivation, Lernumfeld, Lerngewohnheiten, Lerninhalt sowie gegenseitige Wahrnehmung von Lernverhalten zwischen deutschen und chinesischen Studenten. Diese Themenbereiche stellen den Bezugsrahmen für den untersuchten Gegenstand dar, anhand dessen das Lernverhalten beider Gruppen verglichen wird. Zwar steht das Lernverhalten im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, soll die Ermittlung des

Lernverständnisses dazu beitragen, das Lernverhalten der Studenten besser zu verstehen bzw. adäquater zu interpretieren. Die Befragung der gegenseitigen Wahrnehmung von Lernverhalten geht von einer interkulturellen Perspektive aus, mit dem Ziel, das Lernverhalten nicht nur aus Eigenperspektive sondern auch aus Fremdperspektive – also hier im deutsch-chinesischen Kontext – zu manifestieren. Dafür soll die interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept für interkulturelle Kommunikation von besonderer Bedeutung sein. Um die Kulturspezifität des Lernverhaltens besser zu erfassen, wurde die Befragung von beiden Gruppen in ihrer Muttersprache – also jeweils in Deutsch oder Chinesisch – durchgeführt. Allerdings wurde der Leitfaden nicht von einer Sprache in die andere Sprache eins zu eins übersetzt, sondern in Gruppendiskussionen von deutschen und chinesischen Mitgliedern der Forschungsgruppe ausgearbeitet, damit das Forschungsziel in beiden Versionen miteinander übereinstimmt.

Interviewleitfaden

1. Nenne uns 5 Begriffe, die du mit dem Begriff „Lernen“ assoziiert!
 - Assoziiere, was Lernen für dich persönlich bedeutet.
 - Was hältst du für wichtig, wenn es um Lernen geht?
2. Wofür lernst du in der Regel? Was bewegt dich, zu lernen?
3. Kannst du deine normale Lernumgebung beschreiben? Wo lernst du normalerweise am liebsten? Wieso?
4. Nenne uns 5 Begriffe, die die Art und Weise deines Lernens am besten beschreiben. Wie lernst du am liebsten? Warum?
 - Welche Lernmethoden haben dir am meisten geholfen?
 - Kannst du deinen Idealtyp des Lehrenden beschreiben? Was für eine Rolle spielen normalerweise deine Dozenten/Professoren in deinem Lernprozess?
 - Wenn du etwas nicht verstanden hast, wie gehst du dann vor? Warum?
 - Lernst du lieber allein, zu zweit oder in einer Gruppe? Warum?
 - Glaubst du, dass die Art und Weise deines Lernens im Lauf der Zeit sich verändert hat? Wenn ja, was genau? Warum?
5. Was ist dir wichtig zu lernen? Warum?
6. Hast du eine Idee, wie chinesische Studenten Lernen? Gibt es schon Unterschiede?

Persönliche Daten

Geschlecht:	Alter:
Studienfach:	Herkunft:
Auslandserfahrung:	Abschluss:

Abb. 3: Interviewleitfaden (Deutsch). Quelle: Eigene Darstellung.

采访提纲

1. 当提到“学习”的时候，你通常会想到什么？能用5个词来形容一下吗？
 - 你觉得学习对你而言意味着什么？
 - 就学习而言，你看重哪些方面？
2. 通常你是为什么学习呢？是什么促使你学习的呢？
3. 你能描述一下你平时的学习环境吗？你通常喜欢在什么样的环境学习？为什么？
4. 你能用5个词形容一下你的学习方式吗？你比较喜欢怎样去学习？为什么？
 - 你觉得哪些学习方法对你最有帮助？
 - 你觉得你理想中的老师是什么样的？这些老师在你学习过程中扮演了什么样的角色？
 - 如果遇到不懂的问题，你通常会怎么办？为什么？
 - 你喜欢一个人学习，和同伴学习，还是小组学习？为什么？
 - 你觉得你的学习方式会随着时间的推移而改变吗？具体发生了哪些变化？为什么会有这样的变化？
5. 你觉得你最需要学习的是什么？为什么？
6. 根据你的观察，你觉得德国学生是怎么学习的？有区别吗？

个人资料

性别:	年龄:
专业:	出生地:
海外经历:	学历:

Abb. 4: Interviewleitfaden (Chinesisch). Quelle: Eigene Darstellung.

Diese sechs Themenbereiche umfassen sechs damit zusammenhängende Fragenkomplexe, die durch Zwischenfragen und situationsgemäß auch Nachfragen ergänzt werden. Es wurden nicht nur zielgerichtete Fragen nach dem Lernverhalten gestellt, sondern auch Erzählungsspielräume – hinsichtlich des Beschreibens und Begründens – eingeräumt, um triangulative Erkenntnisse aus Narration und Befragung zu gewinnen (Lamnek 2010:332). Die Reihenfolge der Fragen und ihre Formulierungen sind auch einem Pre-Test unterzogen, um diese einerseits möglichst offen zu halten und andererseits unvoreingenommene und wahrheitsgemäße Antworten zu ermöglichen. Anzumerken ist, dass sich die Dimension der Lerngewohnheiten wegen ihres breiten Inhaltsspektrums noch in weiteren Nachfragen unterteilt hat, die sich auf Lernmethoden, Dozenten-Studenten-Beziehungen, Problemlösen beim Lernen, selbstständiges Lernen, Lernen in Gruppen bzw. Änderung des Lernverhaltens beziehen. Alle 30 Interviews, die von 10 bis 40 Minuten dauerten, wurden mit Diktiergeräten aufgezeichnet und in Interviewprotokolle transkribiert.

2.3 Datenauswertung

Die Auswertung orientiert sich nach der Beschreibung des routinierten Lernverhaltens, der Erfassung vom Lernverständnis bzw. von der gegenseitigen Wahrnehmung des Lernverhaltens. Die ausgewählte Auswertungsstrategie stützt sich auf einer Kombination von der (qualitativ) zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010:67) und dem thematischen Kodieren (Flick 2010) zugunsten der realitätsnahen Gegenstandsrekonstruktion wie auch deren Gruppenvergleichs.

In der ersten Phase wurden in einer 2er-Gruppe durch Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen – jeweils in Deutsch und Chinesisch – in einzelnen Interviewprotokollen Kategorien gebildet, die eher auf einem niedrigen Abstraktionsniveau stehen mit besonderer Berücksichtigung auf die Aussagenvielfalt. Anschließend erfolgte eine Reduktion der Information durch Selektion, Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen, wo Kategorien aufsteigend abstrahiert bzw. in Rückkopplungsschleifen überarbeitet und flexibel an das Material angepasst wurden (Mayring 2010:69). Als letztes wurden alle Kategorien je nach Ausgangssprache in einer Übersichtstabelle zusammengestellt und am Ausgangsmaterial rücküberprüft. Aus der Tatsache, dass die in beiden Sprachen erstellten Kategoriensysteme – abgesehen von den Übersetzungsschwierigkeiten – nicht zwangsläufig vergleichbar sind, resultiert das thematische Kodieren als zweite Auswertungstechnik, die Flick aufgrund des Verfahrens von Strauß für vergleichende Studien entwickelt hat, mit der Begründung: „[...] to develop a theory of such group's specific ways of seeing and experiencing, it is necessary to modify some details of Strauss's procedure in order to increase the comparability of the empirical material“ (Flick 2010:318).

Das erhobene Material wurde aufgrund der einzelnen Interviewfragen bzw. damit zusammenhängenden Themenbereiche ausgewertet. Trotz ihrer Vorbestimmtheit soll das Verfahren dem Prinzip der induktiven Kategorienbildung bzw. der Offenheit nicht widersprechen, da diese Themenbereiche wie auch die Interviewfragen hinreichenden Spielraum eingeräumt haben, um die Einstellungen und Handlungen der Befragten zu rekonstruieren. Gemäß dem thematischen Codieren wurde innerhalb jedes Themenbereichs quer durch zwei sprachbedingte Kategoriensysteme die thematische Struktur – also die Struktur der Kategorien – in einer Peergruppe mit beiden kulturellen Hintergründen herausgefiltert, indem eine konsensuelle Lösung für die Konstruktion, Zuordnung und Übersetzung der Kategorien auf einer vergleichbaren Basis in ausführlicher Diskussion ausgehandelt wird (Flick et al. 2010, Mayring 2010). Ziel dabei ist, die Vergleichbarkeit zu schaffen

ohne die Kulturspezifität auszublenden. Als Folge, wie es nachstehend präsentiert wird, kann die thematische Struktur der Vergleichsgruppen in einem oder anderen Themenfeld gegebenenfalls voneinander abweichen.

Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse tabellarisch und vergleichend dargestellt, die insgesamt sechs Dimensionen (Lernverständnis, Lernmotivation, Lernumfeld, Lerngewohnheiten, Lerninhalt, gegenseitige Wahrnehmung von Lernverhalten) und zehn Interviewfragen umfassen. Dem Verstehen und Interpretieren zuliebe werden sowohl Kategorien als auch Indikatoren angegeben, die vor allem auf Kulturspezifität hinweisen.

In der ersten Dimension handelt es sich um die Ermittlung des Lernverständnisses durch die Fragen nach der Bedeutung bzw. den wichtigen Komponenten des Lernens für die einzelnen Befragten. Auch wenn beide Gruppen dem Lernen große Bedeutung beigemessen haben, ist allerdings auffällig, dass deutsche Studenten eher von dem Lernen an sich ausgegangen sind und es sachlich aufgefasst haben, während sich chinesische Probanden mehr von den sozialen Funktionen des Lernens bewusst sind. Für sie bedeutet das Lernen weniger Wissen, Interesse oder Sozialkompetenz als Gegenstände desselben, als vielmehr persönliche Entwicklung, berufliche Qualifikation, Selbstverwirklichung, die als Zweck durch das Lernen erreicht werden können.

Frage 1: Assoziiere, was Lernen für dich persönlich bedeutet?	
Deutsch	Chinesisch
K1. Bedeutung des Lernens (Sinnhaftig, lebenslang)	K1. Bedeutung des Lernens (Sinnhaftig, lebenslang, Moralische Erziehung)
K2. Wissensaneignen (Fachwissen, Unilernen, Alltagswissen, Allgemeinwissen)	K2. Interessenentwicklung (Spaß)
K3. Interessenentwicklung (Hobby)	K3. Studium (Ausbildung)
K4. Sozialkompetenz	K4. Berufliche Qualifikation (Fachkompetenz, gute Arbeit, Sozialkompetenz)
	K5. Selbstverwirklichung (Erfolg, Wünsche erfüllen, Ziele erreichen, Karriere, Geld, Lebensqualität, Selbstvertrauen)
	K6. Persönliche Entwicklung (Denkvermögen entwickeln, Horizont erweitern, Lebenserfahrung, Änderung des Verhaltensmusters und der Lebenshaltung)
	K7. Pflicht (Familie, Eltern, aus dem Zwang, passiv, Erwartung der Gesellschaft)

Abb. 5: Dimension 1: Lernverständnis I. Quelle: Eigene Darstellung.

Trotz der Offenheit der Fragen sind hinsichtlich der wichtigen Komponenten für das Lernen statt Unterschiede eher Gemeinsamkeiten festzuhalten, die sich unter anderem auf die

Kategorien wie Lernatmosphäre und -organisation, Motivation, Art und Weise des Lernens, Lernziel – für die chinesische Gruppe noch Lerninhalt – beziehen, was in einem sehr ähnlichen Verhältnis zu den vorbestimmten Themenbereichen steht. Dies soll darauf hinweisen, dass die theoretische Vorüberlegung zur Erfassung des Lernverhaltens der Zielgruppe mit der rekonstruierten Wirklichkeit gut übereinstimmt und sich dadurch rechtfertigen konnte.

Frage 2: Was hältst du für wichtig, wenn es um Lernen geht?	
Deutsch	Chinesisch
K1. Lernatmosphäre und -organisation Ruhe, Zeit, Ordnung, Zeitmanagement	K1. Lernorganisation Zeitmanagement, Daoshi (<i>Meister/ Wegweiser/ Betreuer</i>)
K2. Motivation Interesse, Erfolg (Beruf)	K2. Motivation Interesse
K3. Art und Weise des Lernens • Freiheit bei der Methodenwahl (Eigene Technik finden) • Strukturieren (Übersichtlichkeit, Mindmap, Zusammenhänge herstellen, Eselsbrücken) • Prioritäten setzen (Klausurfragen einschätzen) • Wissen durch andere überprüfen lassen • Tutorien und Übungen besuchen • Konzentration, Effektivität, Ausdauer	K3. Art und Weise des Lernens • Gute Gewohnheiten • Strukturieren • Fleiß • Engagement (Enthusiasmus, Ausdauer) • Selbst motivieren (positiv denken, Selbstvertrauen)
K4. Lernziel Verständnis, Wissenserweiterung, Prüfungen bestehen, Wissen anwenden	K4. Lernziel Verständnis, Horizont erweitern, gute Noten, Kompetenzentwicklung (Sozialkompetenz, Denkvermögen), Beitrag zur menschlichen Gesellschaft
	K5. Lerninhalt Fachwissen in Theorie und Praxis, fachbezogene Methoden, Hobby

Abb. 6: Dimension 1: Lernverständnis II. Quelle: Eigene Darstellung.

Mit dieser Tabelle soll man einen ersten Überblick gewinnen können, was themenmäßig zu dem Gegenstand ins Blickfeld fallen könnte. Bei der chinesischen Gruppe wurde der Daoshi (Meister/Betreuer/Dozent) – oft zuständig für die Lernorganisation im chinesischen Lernkontext – besonders hervorgehoben. Nicht zuletzt sind Lerninhalte wie fachbezogene Theorien und Methoden sowie ihre Anwendung explizit zur Sprache gekommen, was für die deutsche Gruppe nicht der Fall war. Darüber hinaus hat ein chinesischer Student auffallend den Beitrag zur menschlichen Gesellschaft zu seinem Lernziel gemacht, was eventuell ideologisch zu interpretieren scheint. Während Lernmethoden und -techniken bei den deutschen Befragten als wichtig empfunden wurden, spielte die Lernmoral wie Fleiß und Engagement bei der chinesischen Gruppe offenbar eine wichtigere Rolle. Als Antwort auf die erste Zentralfrage in Bezug auf das Lernverständnis lässt sich festhalten, dass die chinesischen Studenten wegen der stärkeren sozialen Orientierung zielbewusster mit dem Lernen umge-

hen, auch wenn das mehr Pflicht als Interesse, mehr moralisch als fachlich bedeuten könnte, während deutsche Studenten mehr sachlich und individuell das Lernen auffassen.

Frage 3: Wofür lernst du in der Regel? Was bewegt dich, zu lernen?	
Deutsch	Chinesisch
K1. Selbstverwirklichung (Erfolg, Lebenssituation verbessern)	K1. Selbstverwirklichung (Besseres Leben, Wünsche erfüllen)
K2. Studium (Prüfung)	K2. Studium
K3. Beruf (Qualifikation, Karriere)	K3. Gute Arbeit (Geld verdienen, Karriere)
K4. Persönliche Entwicklung (Sozialkompetenz)	K4. Persönliche Entwicklung (Horizont erweitern, Denkvermögen entwickeln)
	K5. Interesse (Spass haben)
	K6. Selbstbefriedigung (Sich dem Vorbild annähern, Ansehen der Kommilitonen und Freunde genießen, für die Dozenten, die mir gefallen)

Abb. 7: Dimension 2: Lernmotivation. Quelle: Eigene Darstellung.

In der zweiten Dimension hinsichtlich der Lernmotivation sind Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und chinesischen Befragten genauso evident. Beide Gruppen sehen ihre Lernmotivation insbesondere in den Bereichen Studienabschluss, berufliche Qualifikation, persönliche Entwicklung und Selbstverwirklichung. Trotzdem scheint die chinesische Gruppe vielfältiger motiviert zu sein, indem „Interesse“ und „Selbstbefriedigung“ weitergehend ergänzt werden. Fraglich ist allerdings – vor allem gängigen Stereotypen zufolge – ob und inwiefern chinesische Studenten tatsächlich aus Interesse lernen, ob das nur den Soll-Stand aber nicht den Ist-Stand zum Ausdruck gebracht hat. Es besteht jedoch durchaus die Möglichkeit, dass sie deshalb in Deutschland mehr aus Interesse lernen – oder zumindest so wahrgenommen – weil deutsche Hochschulen im Vergleich zu den chinesischen mehr Freiheit und damit mehr Wahlmöglichkeiten eingeräumt haben. Sollte dies der Fall sein, wäre es über die Lernmotivation hinaus ein Befund für die Veränderung des Lernverhaltens über Kulturen gewesen. Die Kategorie Selbstbefriedigung hingegen demonstriert eher eine starke soziale und zwischenmenschliche Orientierung der Lernmotivation chinesischer Probanden – ein Student lernt zum Beispiel, um das Ansehen der Kommilitonen und Freunde zu genießen.

Frage 4: Kannst du deine normale Lernumgebung beschreiben? Wo lernst du normalerweise am liebsten? Warum?	
Deutsch	Chinesisch
K1. Bibliothek K2. Zu Hause/WG K3. Rechenzentrum K4. In der Natur (Park)	K1. Bibliothek K2. Zu Hause/WG K3. Cafeteria
Faktoren der Ortswahl 1. Ruhe 2. Konzentration 3. Wenige Ablenkung 4. Wohlfühlen/Bequemlichkeit 5. Motivierende Atmosphäre (Bibliothek) 6. Recherche (Bibliothek) 7. Versorgung (zu Hause) 8. Pausen machen mit Freunden (Bibliothek) 9. Bewegungsfreiheit (zu Hause) 10. Gute Luft (in der Natur)	Faktoren der Ortswahl 1. Ruhe 2. Konzentration 3. Wenige Ablenkung 4. Wohlfühlen/Bequemlichkeit 5. Motivierende Atmosphäre (Bibliothek) 6. Recherche (Bibliothek) 7. Versorgung (zu Hause)

Abb. 8: Dimension 3: Lernumfeld. Quelle: Eigene Darstellung.

Die dritte Dimension hat sich mit dem Lernumfeld der erforschten Studenten befasst, die anhand ihrer Beschreibung mit der Lernumgebung hauptsächlich die Lernorte assoziiert haben. Vertretend dafür sind Bibliothek und Zuhause, während das Rechenzentrum, die Cafeteria und der Park als Lernort auch angesprochen werden. Darüber hinaus ist die Auswertung auch auf die Faktoren der Ortswahl beider Gruppen eingegangen, wobei es keine wesentlichen Unterschiede zu verzeichnen sind. Im Vergleich zu den chinesischen Probanden kam es den deutschen Studenten bei der Ortswahl wichtig vor, gute Luft zu haben und während der Pausenzeit auch Freunde treffen zu können. Das letztere mag ein Hinweis für ein balanciertes Lernen sein, wenn es auf eine Entspannung abzielt. Anzumerken ist, dass die Lernumgebung für chinesische Probanden – über den Lernort hinweg – noch Kulturvielfalt, freie Atmosphäre bzw. positiven Einfluss der Mitstudierenden bedeutet. Dies ist gut damit zu erklären, dass der Begriff „Lernumgebung“ in chinesischer Sprache weiter gefasst ist. Andererseits könnte diese Wahrnehmung durchaus von der Änderung des Lernumfeldes ausgelöst werden (vgl. Abb. 13).

Frage 5: Welche Lernmethoden haben dir am meisten geholfen? Lernst du lieber allein, zu zweit oder in einer Gruppe? Warum?	
Deutsch	Chinesisch
K1. Wiederholen	K1. Wiederholen
K2. Verstehendes Lernen	K2. Übung machen (Fallstudien analysieren)
K3. Exzerpieren (farbig markieren)	K3. Fragen stellen (Regelmäßiges Treffen mit Professoren)
K4. Notizen machen	K4. Notizen machen
K5. Auswendig lernen	K5. Auswendig lernen
K6. Schwerpunkte setzen (Klausurfragen einschätzen)	K6. Schwerpunkte setzen (Klausurfragen einschätzen)
K7. Strukturieren (Mindmap, Karteikarten, Überblick schaffen, systematisches Vorgehen, Zusammenhänge herstellen, Kontextualisierung, Eselsbrücken)	K7. Strukturieren (systematisieren, Wissen einordnen, Zusammenhänge herstellen, Mindmap, Parallelen ziehen, Lösungsmuster anwenden, Wissensnetzwerk)
K8. Stringent (diszipliniert, kontinuierlich, Ausdauer)	K8. Stringent (planmäßig)
K9. Balanciertes Lernen (Ausgleich zwischen Lernen und Freizeit)	K9. Blockweise lernen
K10. Selbst motivieren (durch äußeren Druck, Zielbewusstsein, Anerkennung eines Sinns)	K10. Vorbild finden (Erfahrungen von anderen lernen)
K11. Lieber (zuerst) allein lernen, oder zu zweit mit festen Lernpartnern (gegenseitige Überprüfung, Austausch, Verfestigung durch Erklären), offen für Gruppenarbeit	K11. Lieber allein lernen, zu zweit lernen kann behilflich sein, ungern in Gruppen lernen

Abb. 9: Dimension 4: Lerngewohnheiten I. Quelle: Eigene Darstellung.

Wie angedeutet fokussiert die Analyse der vierten Dimension Lerngewohnheiten im Zusammenhang mit den einzelnen Fragen auf Lernmethoden, Dozenten-Studenten-Beziehungen, Problemlösen beim Lernen, Änderung des Lernverhaltens. Die einzelnen befragte Lerngewohnheit in Bezug auf selbständiges Lernen oder Lernen in Gruppen wurde wegen ihrer Verwandtschaft zu den Lernmethoden in deren Auswertung – wie oben dargestellt – einbezogen. Die Lernmethoden beider Gruppen, auch wenn sie in beiden Kulturen unterschiedlich definiert werden können, sind durch ein hohes Maß an Überlappungen gekennzeichnet (vgl. Abb. 9). Dabei scheint das Auswendiglernen sowie Schwerpunktsetzen – trotz gewissen pragmatischen Charakters – für deutsche Studenten genauso notwendig zu sein wie für ihre chinesischen Kommilitonen, wenn es um die Klausuren geht, in denen eine Menge Inhalte – auch wenn sinngemäß – wiederzugeben sind. Während das Exzerpieren sehr verbreitet als Lerntechnik von den deutschen Studenten verwendet wird, machen chinesische Studenten konventionell gern Übungen zur Vertiefung des Lernstoffs. Nicht zuletzt wurde das Fragenstellen (an Dozenten) als Lernmethode vor allem im chinesischen Lernkontext besonders wertgeschätzt, aus dem Grund, dass die Dozenten einerseits als Autorität angesehen werden, die über die endgültige Lösung verfügen sollen, andererseits es als Pflicht empfinden,

auf die Studenten einzugehen und ihre Fragen zu beantworten, auch wenn es regelmäßig – wie es von den Studenten erwünscht wird – stattfinden soll. Ein balanciertes Lernen – gekennzeichnet durch den Ausgleich zwischen Lernen und Freizeit – wird nach wie vor von den deutschen Studenten großgeschrieben, während das „Blockweise lernen“ – auch wenn es nicht ausschließlich für sie gilt – kommt den chinesischen Studenten zur Vorbereitung der Prüfung doch unerlässlich vor. Im Hinblick auf das selbstständige Lernen oder Lernen in Gruppen erwies sich die Einstellung, dass die chinesischen Studenten lieber allein lernen, während deutsche Studenten das Gruppenlernen favorisieren, als eher weniger plausibel. Beide Gruppen tendieren einheitlich dazu, zugunsten der Intensität und Effizienz allein zu lernen. Ausgeschlossen ist aber nicht, auch zu zweit Verständnis zu vertiefen und Fragen zu klären. Solange die Diskussion nicht dazu beiträgt, neue Ideen anzuregen sowie Perspektiven zu erweitern, wird das Gruppenlernen vermieden. Abgesehen von den Sprachproblemen auf der chinesischen Seite können die ablenkende Diskussion, die umständliche Organisation, das unterschiedliche Lernniveau – auch für deutsche Studenten – generell den Lernerfolg der Gruppenarbeiten beeinträchtigen.

Frage 6: Kannst du deinen Idealtyp des Lehrenden beschreiben? Was für eine Rolle spielen normalerweise deine Dozenten/Professoren in deinem Lernprozess?	
Deutsch	Chinesisch
<p>➤ Erwartung</p> <p>K1. Fachkompetenz Autorität, Vorbildfunktion, prägnante Erklärungen, Routine haben</p> <p>K2. Didaktische Kompetenz Lehrzielbewusst, fesselnd, frei reden, Rhetorik, Blickkontakt, dialogfähig, kommunikationsfähig, Veranstaltungen ansprechend konzipieren, Abwechslungsreich, nicht überfordern, persönliche Erfahrungsberichte (Anekdote) erzählen, Lernmaterial zu Verfügung stellen</p> <p>K3. Engagement Erreichbarkeit (bei Fragen), motivierend, Interesse wecken, führen, fordern</p> <p>K4. Persönlichkeit Offen, Streng, sympathisch, zuvorkommend, unterhaltsam/lustig, Ausstrahlung/Charisma, Enthusiasmus, souverän, Spaß in Veranstaltungen, bescheiden, freundlich</p>	<p>➤ Erwartung</p> <p>K1. Fachkompetenz Viel Wissen, Autorität, Methoden vermitteln, Sicherheit geben, praxisorientiert</p> <p>K2. Didaktische Kompetenz Theorie möglichst detailliert erklären, Schwerpunkte klar machen, anregend, anschaulich darstellen, Beispiele nennen, Körpersprache, Fragen für selbstständige Vertiefung vorbereiten, Literatur empfehlen, persönliche Meinung äußern, keinen Druck geben, keine zu schweren Klausurfragen</p> <p>K3. Engagement auf Studenten eingehen, Änderungen der Studenten beobachten, Für den Fortschritt wie auch das Wohlfühl im privaten Leben der Studenten sorgen, motivierend, Interesse wecken, Betreuung, Erreichbarkeit, Studenten richtig bewerten</p> <p>K4. Persönlichkeit Offen, Lustig, humorvoll, sympathisch, gewissenhaft, stringent, geduldig Fragen beantworten, bereit zum kommunizieren, aufrichtig, weniger autoritär, bescheiden, Enthusiasmus, Spaß in Veranstaltungen, verständnisvoll für ausländische Studenten</p>
<p>➤ Rolle</p> <p>K1. Wissensvermittler (für Inhalte und Veranstaltungen zuständig, Lernmaterial anbieten, Richtlinien vorgeben)</p> <p>K2. Hilfestellung (Nachfragen bei Dozenten in Seminaren, Beratung)</p> <p>K3. Motivierende Rolle</p>	<p>➤ Rolle</p> <p>K1. Wissensvermittler (Theorie und Praxis)</p> <p>K2. Hilfestellung (Nachfragen bei Dozenten)</p> <p>K3. Daoshi (Meister, Wegweiser, Experte, Autorität)</p> <p>K4. Moralisches Vorbild</p> <p>K5. Chef (Aufgaben delegieren)</p>

Abb. 10: Dimension 4: Lerngewohnheiten II. Quelle: Eigene Darstellung.

Die Auswertung der Dozenten-Studenten-Beziehung erfolgte anhand zweier Oberkategorien: Erwartungen von den Dozenten und seine Rolle im Lernprozess der Studenten. Diese Erwartungen spiegeln sich wiederum in der fachlichen und didaktischen Kompetenz, dem Engagement sowie der Persönlichkeit der Dozenten wider. Nach der Vorstellung chinesischer Befragten soll der Dozent nicht nur ein Fachexperte sein, sondern auch über ein breites Wissen verfügen, um möglichst alle Fragen beantworten zu können. Nicht zuletzt soll seine Fachkompetenz daran gemessen werden, ob er in der Lage ist, fachbezogene Methoden zu vermitteln, um das selbstständige Vertiefen und Anwenden von Theorien seitens der Studenten zu ermöglichen. Während deutsche Probanden hinsichtlich der didaktischen Kompetenz viel Wert auf den

Kommunikationsstil der Dozenten sowie die Methodenvielfalt gelegt haben, achten chinesische Studenten eher darauf, ob der Dozent den Stoff detailliert und verständlich vermittelt und sie in die Lage gesetzt hat, selbständig zu vertiefen. Ersichtlich dabei sind noch ihre Prüfungsorientiertheit sowie eine gewisse Angst vor Klausuren. Über die Erreichbarkeit und motivierende Haltung hinaus erwarten chinesische Interviewte noch ein Engagement der Dozenten in ihrem Wohlfühlen bzw. ihren persönlichen Angelegenheiten, zumindest solange sie darum gebeten haben, was den deutschen Professoren sehr befremdlich vorkommen könnte. Bis auf einen ausdrücklichen Appell an Geduld und Rücksicht auf ausländische Studenten sind sich beide Gruppen grundsätzlich in der Persönlichkeitserwartung der Dozenten einig. Weitere Abweichung betrifft noch die Rolle der Dozenten im Lernprozess. Im Vergleich zu den deutschen Studenten, die ihre Dozenten hauptsächlich als Wissensvermittler, Hilfestellung und motivierende Rolle ansehen, betrachten sie chinesische Studenten eher als Daoshi, der den Weg führt, als moralisches Vorbild und Chef, der die Aufgaben delegiert.

Frage 7: Wenn du etwas nicht verstanden hast, wie gehst du dann vor? Warum?	
Deutsch	Chinesisch
K1. Kommilitonen fragen	K1. Kommilitonen fragen (Notizen leihen)
K2. Dozenten nachfragen (Sprechstunde, E-Mail, nach der Veranstaltung)	K2. Dozenten nachfragen (zum Tutorium gehen)
K3. Lesen und weitere Literatur recherchieren (Internet, Bibliothek)	K3. Lesen und weitere Literatur recherchieren (Internet, Bibliothek)
K4. Diskussion (in Gruppen)	K4. Probleme vernachlässigen

Abb. 11: Dimension 4: Lerngewohnheiten III. Quelle: Eigene Darstellung.

Hinsichtlich des Problemlösens beim Lernen stützen sich beide Gruppen grundsätzlich auf drei Lösungswege: „lesen und weitere Literatur nachschlagen“, „Kommilitonen fragen“ bzw. „Dozenten nachfragen“. Während deutsche Studenten auch eine Lösungsmöglichkeit in einer Gruppendiskussion sehen, vernachlässigen chinesische Studenten öfter Probleme, falls keine weitere Alternative zur Verfügung steht. So pragmatisch können deutsche Studenten durchaus auch vorgehen, vor allem zur Vorbereitung der Klausur. Die Diskussionscheu chinesischer Studenten kann in erster Linie an den Sprachproblemen liegen, die es ihnen erschweren, sich an die Kommilitonen oder Dozenten zu wenden. Andererseits um eventuell unnötigen Gesichtsverlust zu vermeiden, sind sie bei Lernproblemen hauptsächlich auf sich selbst angewiesen.

Frage 8: Glaubst du, dass die Art und Weise deines Lernens im Lauf der Zeit sich verändert hat? Wenn ja, was genau? Warum?	
Deutsch	Chinesisch
Nein/Ja	Nein/Ja
K1. Selbständiger (mehr Eigeninitiative, höhere Bereitschaft)	K1. Selbständiger/aktiver (mehr Fragen stellen)
K2. Strukturierter	K2. Strukturierter
K3. Neue Lernmethoden an der Uni gelernt (z.B. Karteikarten, exzerpieren)	K3. Neue Lernmethoden gelernt (auch von Kommilitonen)
K4. Stringenter/kontinuierlicher	K4. Praxisorientierter
K5. Ehrlicher zu sich selbst	K5. Mehr Literatur gelesen (früher hauptsächlich Übungen machen)
K6. Mehr Genauigkeit	K6. Mehr Diskussion und Austausch
K7. Höheres Maß an Verständnis (weniger auswendig lernen)	
K8. Bessere Organisation (Zeitmanagement)	

Abb. 12: Dimension 4: Lerngewohnheiten IV. Quelle: Eigene Darstellung.

Wie man an dieser Frage sieht, handelt es sich hier um eine Selbstreflexion der Probanden über die Änderung ihres Lernverhaltens. Als Folge kam es in der Auswertung vor, dass man zwar eine Änderung als solche negiert, aber trotzdem auf sie aufmerksam geworden ist. Dies liegt wohl daran, dass der mehr oder weniger – durch die Änderung des Lernkontexts – angepasste Vorgang des Lernens mit der Zeit als selbstverständlich wahrgenommen wurde und somit den Betroffenen nicht besonders aufgefallen ist. Die Änderungen beziehen sich, sowohl für deutsche als auch für chinesische Probanden, vorwiegend auf die erhöhte Selbständigkeit und Strukturiertheit sowie den Erwerb neuer Lernmethoden. Dabei ist die Integration chinesischer Studenten in die deutsche Hochschullandschaft deutlich zu erkennen. In Vergleich zu ihrer Lernerfahrung in China, die unter anderem von Prüfungsorientiertheit, Lehrbuchzentriertheit bzw. Selbstlernen geprägt ist, lernen sie in Deutschland schon praxisorientierter, lese- und diskussionsfreudiger. Für deutsche Interviewees soll der höhere Anspruch des Studiums im Vergleich zu den Gymnasien ein guter Grund für ihre Änderung sein. Als Nachweis für ihre erhöhte Ehrlichkeit zu sich selbst haben sich die deutschen Befragten ebenso kritisch mit den negativen Änderungen in Bezug auf ihr Lernverhalten auseinandergesetzt, mit dem Hinweis darauf, dass sie angesichts mehr Freiheit während des Studiums gegebenenfalls auch mehr aufschieben, statt kontinuierlich mehr blockweise lernen und wegen vermehrter Selbstverantwortung im Alltagsleben weniger konzentriert lernen können.

Frage 9: Was ist dir wichtig zu lernen? Warum?	
Deutsch	Chinesisch
K1. Fachwissen und -kompetenz (Theorie und Praxis, Klausuren, studiumrelevantes)	K1. Fachwissen und -kompetenz als Berufliche Qualifikation (fachliche Probleme lösen, Anwendung der Theorie, prüfungsrelevantes)
K2. Berufliche Qualifikation (Arbeitstechnik)	K2. Lernmethoden (fachbezogene Methoden, Lerngewohnheiten)
K3. Sozialkompetenz	K3. Sozialkompetenz
K4. Alltagswissen	K4. Alltagswissen (Lebenserfahrung)
K5. Allgemeinbildung	K5. Zielrelevantes Wissen (Geschichte, Politik, Gesellschaft, Philosophie)
K6. Hobby (Wissen über Kulturen, Sprachen, Politik, Geschichte)	K6. Hobby (Deutsche Sprache, Geschichte, Kultur)

Abb. 13: Dimension 5: Lerninhalt. Quelle: Eigene Darstellung.

In der fünften Dimension wurde der als wichtig empfundene Lerninhalt von den deutschen und chinesischen Probanden verglichen. Als Folge kam es beiden Gruppen wichtig vor, Fachwissen und -kompetenz, Sozialkompetenz, Alltagswissen und Hobby zu lernen. Unterschiedlich dabei ist, dass die deutschen Probanden mit dem Fachwissen und -kompetenz in erster Linie das Studium assoziieren und es notwendig sehen, zusätzlich berufliche Qualifikation zu erwerben, wobei chinesische Studenten es bereits als berufliche Qualifikation gelten lassen haben. Nicht zuletzt werden Lernmethoden als Inhalt besonders von der chinesischen Gruppe hervorgehoben – verbunden mit der Annahme, dass man alles selbständig und effektiv lernen sowie das Gelernte anwenden kann, solange die Methoden beherrscht wurden. Als Nachweis ist es auch in der Erwartung an Dozenten zu finden (vgl. Abb. 10). Darüber hinaus werden die Lerngewohnheiten bzw. die damit verbundene Lernmoral wie Fleiß und Ausdauer häufig nach dem chinesischen Verständnis als Lernmethoden angesehen. Ausgehend von einer Lernauffassung im Sinne von „Mittel zum Zweck“ kann das zielrelevante Wissen – weder Fachwissen noch Hobby – für chinesische Studenten von besonderer Bedeutung sein.

Frage 10: Hast du eine Idee, wie chinesische/deutsche Studenten lernen? Gibt es schon Unterschiede?	
Deutsch	Chinesisch
K1. Weniger Druck (Chancengleichheit)	K1. Mehr Druck (Konkurrenz, Rückschläge nicht erlaubt, weniger persönliche und soziale Freiheit)
K2. Selbständiger (freier, aktiver, motivierter)	K2. Weniger selbständig (Passiver, weniger motiviert, nach gewissen Vorgaben arbeiten, Anweisungen von Dozenten erwarten, stellen ungern Fragen)
K3. Kompetenzorientiert (Anwendungsfähigkeit, viel Praxiserfahrung)	K3. Prüfungsorientierter (für Prüfungen lernen, Pragmatisch, akribisch)
K4. Kritisches Denken (innovativ, auswendig lernen)	K4. Weniger kritisch (viel auswendig lernen)
K5. Diskussionsfreudig (mehr Gruppenarbeit)	K5. Weniger diskussionsfreudig (Lieber allein lernen, weniger Gruppenarbeit)
K6. Teamgeist (bessere Zusammenarbeit)	K6. Mangelt an Teamgeist (schlechtere Zusammenarbeit)
K7. Balanciertes Lernen (gewissenhaft, effizient)	K7. Weniger balanciert lernen (Studium im Fokus, Unterordnung des sozialen Lebens)
K8. Weniger fleißig	K8. Fleißiger (mehr Belastbarkeit, disziplinierter, Lerneifer)
K9. Stringenter (planmäßiger)	K9. Weniger stringent (planmäßig)
K10. Vielfalt der Methoden (strukturierter)	K10. Wenige Methoden (mehr Notizen machen, viele Wiederholungen)
K11. Frontalunterricht	K11. Lehrerzentriert (mehr Frontalunterricht)
K12. Ohne fixiertes Lehrbuch	K12. Wechseln ungern Fach
	K13. Mehr Unterstützung von Eltern (mehr Geld ausgeben)

Abb. 14: Dimension 6: Gegenseitige Wahrnehmung von Lernverhalten.
Quelle: Eigene Darstellung.

Als letztes wurde die gegenseitige Wahrnehmung des Lernverhaltens von beiden Gruppen untersucht, die sowohl auf der Selbstreflexion als auch auf der Fremdwahrnehmung basiert. Da diese Fremdwahrnehmung häufig aufgrund eines Selbstbildes zustande kommt, erschien das erhobene Material – wie oben dargestellt – oft als Gegensatzpaare, die die Unterschiede leicht erkennbar machten. Zu dem auffälligsten Merkmal der Lernatmosphäre in China zählen nach vielen deutschen Befragten die harte Konkurrenz und selbstverständlich der davon ausgelöste Leistungsdruck. Als Folge lernen deutsche Studenten – aus chinesischer Perspektive – in einer freien und drucklosen Lernatmosphäre eher aktiver und selbständiger, ohne unreflektiert nach den Vorgaben der Dozenten arbeiten zu müssen. Da die schriftlich angelegte Prüfung im chinesischen Bildungssystem fast das einzige Bewertungskriterium darstellt, welches die Zukunft jedes Prüflings entscheidet, zeichnet sich das Lernverhalten chinesischer Studenten dementsprechend durch Prüfungsorientiertheit aus. Daraus resultieren die häufig als effektiv angesehenen Lernmethoden wie Auswendiglernen, Schwerpunkte setzen, blockweise lernen, Übungen machen usw. Die deutschen Kommilitonen hingegen legen – nach der chinesischen Auf-

fassung – angesichts einer Vielfalt von Prüfungsformen und Leistungskriterien bzw. von Lernzielen mehr Wert auf das Verstehen bzw. die Anwendung des Wissens in der Praxis, wobei sich die Fachkompetenz entwickeln lässt. Darüber hinaus sehen deutsche Probanden gern ihre Besonderheit im Vergleich zu ihren chinesischen Kollegen im kritischen Denken, was aus chinesischer Perspektive als innovativ interpretiert wurde. Trotzdem soll das Hindernis des kritischen Denkens – wie viele glauben – nicht im Auswendiglernen liegen (Gow et al. 1996), welches den deutschen Studenten auch nicht fremd ist. Während deutsche Probanden sich mehr an Diskussionen und Gruppenarbeiten gewöhnen, tendieren chinesische Studenten dazu, allein zu lernen, was weniger den Teamgeist in Anspruch nimmt. Auch wenn viele aus beiden Gruppen der Meinung sind, dass chinesische Studenten fleißiger sind, soll es allerdings nicht bedingungslos verallgemeinert werden, denn der Fleiß hängt mehr mit dem persönlichen Lernziel bzw. dem Leistungsdruck als mit Kulturspezifika zusammen. Ähnliches gilt auch für die angesprochene Stringenz, über die Aussagen eher auf individueller als auf Gruppenebene zu treffen sind. Im Vergleich zu der chinesischen Gruppe sehen die Lernmethoden deutscher Studenten vielfältiger aus, mit denen ein strukturiertes Lernen gut möglich ist. Trotzdem scheint – auch aus deutscher Perspektive – der Frontalunterricht nicht das chinesische Patent zu sein. Zudem kam einem deutschen Probanden (Proband 10) die Unterstützung chinesischer Eltern für ihre Kinder im Lauf des Lernprozesses sehr positiv vor, aber solange sie – wie viele chinesische Studenten so wahrnehmen – nicht in eine psychische Belastung umgewandelt ist.

3. Ergebnisse

Nach einem Überblick über das routinierte Lernverhalten beider Gruppen aufgrund der Auswertung einzelner Dimensionen, worauf die zweite Zentralfrage der Untersuchung abzielt, lässt sich bei der Beantwortung der dritten Zentralfrage feststellen, dass sich das Lernverhalten deutscher und chinesischer Studenten nicht radikal voneinander unterscheidet. Im Gegensatz dazu spielen die Gemeinsamkeiten in den meisten ausgewerteten Fragen eine dominierende Rolle. Dies lässt sich einerseits darauf zurückführen, dass das Lernverhalten der befragten Studenten von demselben Lernkontext als Handlungsrahmen – also der akademischen Kultur, den Studienordnungen, den Lernbedingungen usw. – geprägt wurde. Andererseits kann es durchaus als Resultat der Anpassung sowie der Integration chinesischer Studenten in die deutsche Hochschullandschaft gelten. Um die Unterschiede auch nicht außer Acht zu lassen, eventuell auf dieser Basis die Lernstile

zu profilieren, wird im Folgenden das Kulturspezifische des Lernverhaltens beider Gruppen vergleichend zusammengefasst als Antwort auf die vierte Zentralfrage, wobei versucht wird, wertungsfreie Formulierungen zu verwenden:

Deutsch	Chinesisch
Im großen und ganzen zeichnet sich das Lernverhalten deutscher Studenten durch folgende Merkmale ab: Selbständigkeit, Kompetenzorientiertheit, kritisches Denken, Bereitschaft zur Diskussion und Gruppenarbeit, Methodenvielfalt, balanciertes Lernen.	Im großen und ganzen zeichnet sich das Lernverhalten chinesischer Studenten durch folgende Merkmale ab: Diszipliniertheit, Prüfungsorientiertheit, Zielbewusstsein, Selbstlernen, Priorität an Methodenlernen, Konkurrenzbewusstsein, kontinuierliches und intensives Lernen.
Ihre Lernmotivation bezieht sich hauptsächlich auf das Individuum, auf die persönliche Entwicklung und die Selbstverwirklichung. Mit dem Lernumfeld werden reguläre Lernorte wie Bibliothek und Zuhause assoziiert. Eine Vielfalt an Methoden wie Exzerpieren, Mindmap, Karteikarten, Eselsbrücke u.v.a. hilft ihnen dabei, strukturierter zu lernen. Auch wenn sie der Meinung sind, dass Selbstlernen effizienter ist, sind sie bereit für Diskussion und Gruppenarbeit. Der Dozent soll als Fachexperte mit persönlichem Charisma erscheinen. Didaktisch achten sie mehr auf den lockeren Kommunikationsstil und die Methodenvielfalt. Für sie sollen die Dozenten über eine motivierende Rolle hinaus noch die Rolle des Wissensvermittlers und der Hilfestellung spielen. Bei Problemen suchen sie abgesehen von der Selbstrecherche gern Lösungen durch Diskussion. In Bezug auf den Lerninhalt sehen sie es außer Fachwissen notwendig, zusätzlich berufliche Qualifikation zu erwerben.	Ihre Lernmotivation verweist auf eine starke soziale Orientierung, indem die soziale Anerkennung und der Einfluss der Mitmenschen eine wichtige Rolle spielen. Das Lernumfeld bedeutet über Lernorte hinaus noch soziale Bedingungen wie Kulturvielfalt, Einfluss der Mitstudierenden sowie Unterstützung der Eltern. Geprägt durch die Prüfungsorientiertheit setzen sich ihre Lernmethoden vorwiegend aus Übung machen, Frage stellen, Auswendiglernen u.v.a. zusammen. Anstatt Diskussion und Gruppenarbeit wird das Selbstlernen favorisiert. Nach ihrer Erwartung soll der Dozent sowohl Fachexperte als auch jemand mit viel Wissen sein, der vor allem in der Lage ist, fachbezogene Methoden zu vermitteln. Didaktisch legt man besonders Wert auf die verständliche Darstellung bzw. die Möglichkeit, selbständig den Stoff zu vertiefen. Erwartet von den Dozenten ist nicht nur ihr Engagement für den Lernerfolg sondern auch für das Wohlfühlen der Studenten, eventuell für ihre persönlichen Angelegenheiten. Damit sind die Dozenten nicht nur Wissensvermittler und Hilfestellung, sondern auch Daoshi, moralisches Vorbild und eventuell auch Chef. Bei Problemen sind sie zuerst auf sich selbst angewiesen. Ausgeschlossen ist nicht, weitere Hilfe zu suchen. In Bezug auf den Lerninhalt halten sie die Lernmethoden inkl. Lerngewohnheiten und –moral für besonders wichtig.

Abb. 15: Lernstile deutscher und chinesischer Studenten. Quelle: Eigene Darstellung.

Wie es sich herausstellt, zielt diese vergleichende Untersuchung in erster Linie – statt auf die Suche nach Unterschieden – eher darauf ab, aufgrund der Anerkennung der Gemeinsamkeiten die Unterschiede darzulegen. Dies ist umso notwendiger, da es nicht um einen Vergleich zwei isolierter Gruppen geht, der anhand der ausgearbeiteten Unterschiede Anpassungsorientierungen liefert, sondern der Vergleich – mit der Berücksichtigung auf die Gemeinsamkeiten – soll da-

zu beitragen, Synergiepotenzial zu entdecken und die Unterschiede als Ergänzung und Erweiterung zu nutzen. Insofern sollen die Lernstile, die hier in den interkulturellen Begegnungen von deutschen und chinesischen Studenten abgebildet wurden, auch kontextabhängig aufgefasst werden. Trotzdem beschränken sich diese interkulturell konstruierten Lernstile keinesfalls nur auf der Ebene der Nationalkultur. Als Beispiel wurde eine Einzelanalyse durchgeführt, indem ein Vergleich des Lernverständnisses bzw. -verhaltens von zwei männlichen, chinesischen, Naturwissenschaften studierenden Probanden angestellt wurde, die jeweils 8 Monate (Chinesisch: Proband 1) und 8 Jahre (Chinesisch: Proband 8) in Deutschland gewesen sind. Wie die Auswertung illustriert, liegt das Lernverhalten von Proband 8 dem obengenannten Lernstil deutscher Studenten erstaunlicherweise nahe, indem es auf Kompetenz- und Innovationsorientiertheit, Strukturiertheit beim Lernen, selbstbezogene Lernmotivation, sachliche Erwartungen an Dozenten verweist, während beim Proband 1 eine starke soziale Orientierung in der Lernmotivation, konventionelle Lernmethoden wie Selbstlernen, Frage stellen, blockweise lernen sowie passive Einstellung gegenüber Lernen festzustellen sind. Nicht zuletzt wird von ihm erwartet, dass die Dozenten als fachliches und moralisches Vorbild erscheinen. Damit ist eindeutig, dass die Nationalkultur an dieser Stelle kein Unterscheidungskriterium für Lernstile darzustellen vermag.

4. Diskussion und Ausblick

Aufgrund der Repräsentativität der ausgesuchten Zielgruppe sollen die ausgearbeiteten Lernstile als Erklärungsansatz zur Optimierung der interkulturellen Kommunikation bzw. der Lehrpraxis über generelle Aussagekraft verfügen, auch wenn sie an bestimmte Zielgruppe, also deutsche und chinesische Studenten, unter anderem im Kontext deutscher Hochschulen gebunden ist. Die induktive Vorgehensweise hilft dabei, die Vielfalt des Gegenstandes abzubilden und eventuell für weitere Ergänzungen beispielsweise im Einklang mit dem Wertewandel oder für quantitative Überprüfung offen zu halten. Da diese rekonstruierten Lernstile – anstatt kognitive – mehr oder weniger kulturelle Eigenschaften getragen haben, wäre interessant zu diskutieren, inwiefern das Konstrukt Lernstil in diesem Zusammenhang – vor allem für interkulturelle Fragestellungen – noch tragfähig ist.

Ferner wurden methodologisch die Datenerhebung und -auswertung der Untersuchung experimentell bilingual – also jeweils in Deutsch und Chinesisch – durchgeführt, was in der deutschen Literatur bisher noch selten der Fall ist. Trotz aller

Vorteile, die vor allem eine Insider-Perspektive ermöglichen, hat es auch genügende Schwierigkeiten – vor allem bedingt durch die immense Verschiedenheit beider Sprachen – in Bezug auf die Übersetzung wie auch auf die Zuordnung der Kategorien bereitet. Wegen der häufigen Mehrdeutigkeit chinesischer Begriffe, Indirektheit der Äußerungen bzw. Kontextabhängigkeit deren Interpretationen lassen sich Kategorien oft nicht eindeutig zuordnen, wie qualitative Methoden es als eines der Grundprinzipien vorgeben. Eine methodologische Diskussion über die Möglichkeit einer „interkulturellen“ Methodentriangulation in diesem Zusammenhang soll als ein anderer Schwerpunkt bzw. eine Forschungsrichtung stattfinden. Des Weiteren lässt sich über die Anwendungsmöglichkeiten dieser Lernstilkonzepte in der interkulturellen Didaktik nachdenken.

Literatur

Barmeyer, C. I. (2000): *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Bender, A. / Beller, S. (2011): The cultural constitution of cognition – taking the anthropological perspective. *Frontiers in Psychology* 2(67), S. 1-6.

Biggs, J. B. (1985): The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology* 55(3), S. 185-212.

Biggs, J. B. (2001): Enhancing learning: A matter of style or approach. In: Sternberg, J. R. / Zhang, L. F. (Hrsg.): *Perspectives on thinking, Learning and cognitive styles*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, S. 73-102.

Bond, M. H. (1996): *The handbook of Chinese Psychology*. New York: Oxford University Press.

Coffield, F. / Moseley, D. / Hall, E. / Ecclestone, K. (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning – A systematic and critical review*. London: Learning and skills research centre.

Dunn, R. (1990): Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading and Writing Quarterly* 6(3), S. 223-247.

Dunn, R. (2003): The Dunn and Dunn learning style model and its theoretical cornerstone. In: Dunn, R. / Griggs, S. (Hrsg.): *Synthesis of the Dunn and Dunn learning styles model research: who, what, when, where and so what – the Dunn and Dunn learning styles model and its theoretical cornerstone*. New York: St John's University, S. 1-6.

Entwistle, N. / McCune, V. (2004): The conceptual basis of study strategy inventories. *Educational Psychology Review* 16(4), S. 325-345.

Luo / Kück: Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten

Flick, U. (1995): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz.

Flick, U. (2010): *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.

Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (2010): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Gow, L. / Balla, J. / Hau, K. T. (1996): The learning approaches of Chinese people: A function of socialization processes and the context of learning? In: Bond, M. H. (Hrsg.): *The handbook of Chinese Psychology*. New York: Oxford University Press, S. 109-123.

Haller, H-D. (1997): Zur Frage der kulturellen Dimension von Identität in der Lernstilforschung – Untersuchung über Kultureinstellungen unter didaktischer Perspektive. In: Hoffmann, D. / Bleiber, H. (Hrsg.): *Auf der Suche nach Identität – pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems*. Weinheim: Deutsche Studien Verlag, S. 153-166.

Joy, S. / Kolb, D. A. (2009): Are there cultural differences in learning style? *International Journal of intercultural relations* 33(1), S. 69-85.

Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Marton, F. / Säljö, R. (1976): On qualitative differences in learning: 1 – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46(1), S. 4-11.

Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Messick, S. (1984): The nature of cognitive styles – Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist* 19(2), S. 59-74.

Myers, I. B. / McCaulley, M. H. (1998): *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. California: Consulting psychologists press.

Naraghi Zadeh, A. (2004): *Zur kulturbedingten Diversifikation von Lernverhalten anhand des Lernstilmodells „Experiential learning“ und am Beispiel iranischer Lehramtsstudierender*. Göttingen: Cuvillier.

Pask, G. (1976): Styles and Strategies for learning. *British Journal of Educational Psychology* 46(2), S. 128-148.

Riding, R. (2001): The nature and effects of cognitive style. In: Sternberg, J. R. / Zhang, L. F. (Hrsg.): *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, S. 47-72.

Sternberg, J. R. / Grigorenko, E. L. (2001): A capsule history of theory and research on styles. In: Sternberg, J. R. / Zhang, L. F. (Hrsg.): *Perspectives on thinking, Learning and cognitive styles*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, S. 1-21.

Watkins, D. A. / Biggs, J. B. (1996): *The Chinese learner – cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: CERC.

¹ Ein besonderer Dank geht an Frau Mengxi Zhao, welche bei der Auswertung der Interviews mit chinesischen Probanden mitgewirkt hat.

